



Auteurs

Esther Care est membre senior du Programme d'Économie Globale et Développement (« Global Economy and Development Program ») à la Brookings Institution.

Optimiser l'Évaluation Pour Tous (« Optimizing Assessment for All » (OAA)) est un projet de la Brookings Institution. L'objectif de l'OAA est de soutenir les pays dans l'amélioration de l'évaluation, de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences du 21^{ème} siècle à travers le développement de la connaissance évaluative auprès des acteurs éducatifs au niveau national et régional et en se concentrant sur l'usage constructif de l'évaluation en éducation ainsi que sur le développement de nouvelles méthodes pour évaluer les compétences du 21^{ème} siècle.

Remerciements

La Brookings Institution est une organisation à but non lucratif dédiée à la recherche indépendante et aux solutions politiques. Sa mission est de conduire une recherche indépendante de haute qualité, et de fournir des recommandations innovantes et pratiques pour les décideurs politiques et pour le public sur la base de sa recherche. Les conclusions et recommandations de toute publication Brookings n'engagent exclusivement que leur(s) auteur(s), et ne reflètent pas les vues de l'Institution, de son administration ou de ses autres chercheurs.

Brookings remercie les contributions significatives des équipes nationales du Cambodge, de la République démocratique du Congo, de la Gambie, de la Mongolie, du Népal et de la Zambie pour leurs contributions significatives à ce rapport. Leur enthousiasme et leur engagement dans le projet ont permis de mieux comprendre les questions liées à l'intégration des compétences du 21^{ème} siècle dans les systèmes éducatifs. Nous tenons également à exprimer notre reconnaissance et notre gratitude à Claire Scoular de l'Australian Council for Educational Research pour son soutien et ses contributions à l'OAA Asie et à Aynur Gul Sahin pour ses contributions à ce rapport. Les auteurs remercient le travail de traduction de Carla Campos Cascales.

De plus, Brookings tient à remercier l'appui fourni par Porticus.

Brookings reconnaît que la valeur qu'elle procure réside dans son engagement avec la qualité, l'indépendance et l'impact. Les activités soutenues par ses donateurs reflètent cet engagement et l'analyse et les recommandations ne sont pas déterminées ou influencées par une donation quelle qu'elle soit.



TABLE DES MATIÈRES

04	INTRODUCTION
04	Contexte
05	Portée
06	Multidimensionnalité organisationnelle et matérielle
08	IDENTIFICATION
08	Défis à l'introduction des compétences transversales
12	Le problème des preuves
13	LE MICROCOSME DE L'OAA
13	Objectives et problèmes transversaux
18	Les approches-pays
18	<i>Alignement des programmes: Zoom sur le Cambodge</i>
19	<i>Approche fondée sur des données probantes : Zoom sur la Congo</i>
20	<i>Changement de modèle d'enseignement : Zoom sur le Gambie</i>
21	<i>Collaboration entre agences: Zoom sur la Mongolie</i>
23	<i>Alignement des programmes: Zoom sur le Népal</i>
24	<i>Orientation du curriculum : Zoom sur la Zambie</i>
26	Résumé des activités stratégiques
27	CONCLUSION
30	BIBLIOGRAPHIE



INTRODUCTION

Contexte

L'évaluation a été identifiée comme un moteur de l'éducation de plusieurs manières. Souvent considérée comme ayant un effet négatif sur l'enseignement et l'apprentissage par la notion d'« apprentissage pour l'évaluation », elle a aussi des effets plus positifs : l'un d'entre eux est l'utilisation des résultats des évaluations à grande échelle pour le changement dans les politiques et la réforme de l'éducation qui en découle. Un autre est la mise en œuvre d'approches d'évaluation formative (Black & William, 2009) pour informer les stratégies et les pratiques d'enseignement en classe. Pour ces deux fonctions, des évaluations qui génèrent des informations fiables et valables sont nécessaires. Les programmes internationaux d'évaluation à grande échelle, tels que le « Trends in International Mathematics and Science Study » (TIMSS, de l'« International Association for the Evaluation of Educational Achievement » [IEA]) ou le Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA, de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE]), consacrent beaucoup d'efforts à garantir que leurs évaluations ciblent les concepts (connaissances ou compétences) d'intérêt, et échantillonnent les populations concernées, afin de s'assurer que les informations tirées des programmes représentent véritablement les réalités des résultats des élèves et reflètent à leur tour les objectifs et l'efficacité des systèmes éducatifs nationaux.

Tandis que de plus en plus de pays incluent les compétences du 21^{ème} siècle (21CS) parmi leurs objectifs éducatifs (Care & Kim, 2018), l'attention se porte progressivement vers le rôle joué par l'évaluation. Depuis le début de ce siècle, l'IEA et l'OCDE ont élargi leurs évaluations des compétences générales au-delà de la littératie, de la numératie et des sciences pour y inclure la maîtrise de l'informatique et de l'information, la résolution de problèmes, l'éducation civique et la citoyenneté, et la compétence globale. Ces initiatives ont rendu plus visible l'intérêt de développer ces compétences chez les élèves. Les progrès au niveau de la classe sont toutefois moins évidents.

Pour que les enseignants puissent nourrir et guider le développement des 21CS chez leurs élèves, de nombreuses pièces du puzzle de l'éducation doivent être mises en place. Le projet « Optimiser l'Évaluation pour Tous » (OAA) s'est concentré sur l'une de ces pièces : l'élaboration d'évaluations à utiliser en classe. Ces évaluations informeraient les enseignants sur les pratiques de formation pour favoriser les 21CS, ainsi que sur la conception et le développement d'évaluations à utiliser à plus grande échelle. Les évaluations à plus grande échelle permettraient à leur tour d'évaluer les progrès du système dans la mise en œuvre des politiques et pratiques des 21CS. Six pays ont participé au projet de l'OAA : le Cambodge, la République Démocratique du Congo, la Gambie, la Mongolie, le Népal et la Zambie.

L'intégration de nouveaux objectifs éducatifs dans les systèmes existants peut être un modèle additif si les objectifs sont similaires aux objectifs préexistants. Dans le cas contraire, chaque composante du système doit être revue afin d'évaluer si une adaptation ou un changement est nécessaire. On peut dire que les objectifs d'apprentissage des 21CS sont qualitativement différents de ceux associés aux programmes traditionnels qui se concentrent sur les langues, les mathématiques, les sciences sociales et les sciences. La différence découle plus directement de la nature transférable, ou transversale des 21CS, qui implique que les compétences seront mises en œuvre dans et par les programmes académiques existants.

Les systèmes éducatifs efficaces adaptent leurs programmes, leurs pratiques pédagogiques et leurs mécanismes de stratégie d'évaluation en fonction des objectifs d'apprentissage. Pendant de nombreuses décennies, ces mécanismes ont généralement été alignés sur le modèle prédominant de la « pédagogie de la transmission ». La nature des 21CS, et les aspirations quant à la manière dont elles vont non seulement doter les apprenants de compétences plus adaptées, mais aussi changer les paradigmes d'enseignement et d'apprentissage, signifie que l'alignement des objectifs d'apprentissage sur le reste du système doit être revu.



Portée

À partir des mesures prises au sein de l'OAA pour établir des approches pratiques du développement et de l'utilisation de l'évaluation en classe des 21CS, l'étape suivante est d'envisager des voies optimales pour que le pouvoir de cette évaluation puisse faire évoluer l'enseignement et l'apprentissage de manière plus générale afin de refléter et de nourrir les 21CS.

Plusieurs paradigmes peuvent aider à clarifier ce changement, notamment :

- *Des modèles de recherche-action* (par exemple, Coburn & Penuel, 2016; Trivette & Dunst, 2013) ;
- *Des modèles sur la base de la théorie du changement* (par exemple, Hargreaves et al., 2010) ; et
- *Des modèles de mise à l'échelle* (par exemple, Cooley & Linn, 2014; Uvin, 1995).

Ce rapport s'appuie sur les modèles de mise à l'échelle, dont certains aspects reposent à leur tour sur les paradigmes de la recherche-action. Contrairement à de nombreux rapports qui se concentrent sur la mise à l'échelle des initiatives d'éducation des organisations non gouvernementales ou à but non lucratif (par exemple, Perlman Robinson & Curtiss, 2018 ; Uvin, 1995), ce rapport présente le cas des 21CS tel qu'il se situe dans les systèmes d'éducation classiques.

En supposant que la définition de la mise à l'échelle – « étendre, adapter et maintenir les politiques, programmes ou projets réussis en différents endroits et au fil du temps pour atteindre un plus grand nombre de personnes » (Hartmann & Linn, 2008) – soit généralement acceptée, alors ce à quoi nous sommes confrontés dans le cas de l'OAA n'est pas une mise à l'échelle ; c'est un processus de changement. Néanmoins, la littérature sur le changement d'échelle fournit plusieurs modèles utiles pour conceptualiser le défi que représente l'intégration des 21CS dans l'éducation.

Les premières discussions au sein de l'OAA ont adopté la terminologie du « scaling » car certains pays pourraient être autorisés à tester les évaluations développées à plus grande échelle. En fait, au fur et à mesure du déploiement du projet, la priorité est devenue de savoir comment mettre en place les conditions requises pour que l'approche de l'évaluation puisse soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Le projet OAA a ainsi atteint son objectif, à savoir développer et produire une approche d'évaluation qui servirait de levier au système.

De nombreux cadres de description de mise à l'échelle comprennent des catégories ou des types similaires. Ceux-ci peuvent être étiquetés différemment tout en reflétant un contenu similaire. En bref, il existe deux types de base :

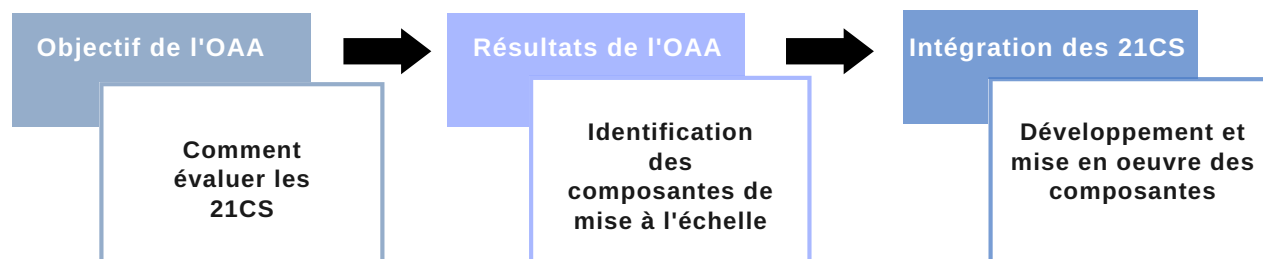
- *Horizontal* : Les descriptions comprennent des termes tels que « quantitatif » ou « multiplicatif » et font référence à l'augmentation du nombre d'unités cibles, qu'il s'agisse de régions, d'organisations, d'élèves ou d'autres types d'unités.
- *Vertical* : Les descriptions font référence à l'activité aux différents niveaux d'un système et peuvent inclure des concepts de mise à l'échelle organisationnelle.

Ces deux types de dimensionnement contribuent à des types combinés, que l'on peut qualifier d'organisationnels (reflétant à la fois la salle de classe et les espaces politiques) ou fonctionnels (comme l'augmentation de la portée) et reflètent des composantes additives tant verticalement qu'horizontalement.

Ainsi, le concept de dimensionnement horizontal – développer davantage d'évaluations – est moins prioritaire que l'analyse de la séquence de mise en œuvre des conditions requises pour cette mise à l'échelle, telles que l'établissement d'approches pédagogiques et l'intégration explicite dans les curricula.



Figure 1. Modèle d'intégration OAA



Comme le montre la Figure 1, l'objectif immédiat de l'OAA était d'identifier et d'explorer les moyens de développer des tâches d'évaluation pouvant saisir les capacités des élèves en termes de 21CS. Bien que l'objectif explicite soit de développer des tâches pouvant être utilisées en classe, les connaissances acquises dans le cadre de ce processus peuvent être étendues à l'évaluation à plus grande échelle et sur tout le spectre de l'évaluation formative à l'évaluation sommative. La réalisation de l'objectif initial permettrait d'acquérir des connaissances sur les processus, produits et compétences associés qui seraient nécessaires au niveau du système pour intégrer les 21CS dans l'enseignement et l'apprentissage. Cette identification serait ensuite utilisée dans le cadre d'un plaidoyer au niveau politique pour lancer les processus techniques nécessaires dans l'ensemble du système de prestation de services éducatifs.

Multidimensionnalité organisationnelle et matérielle

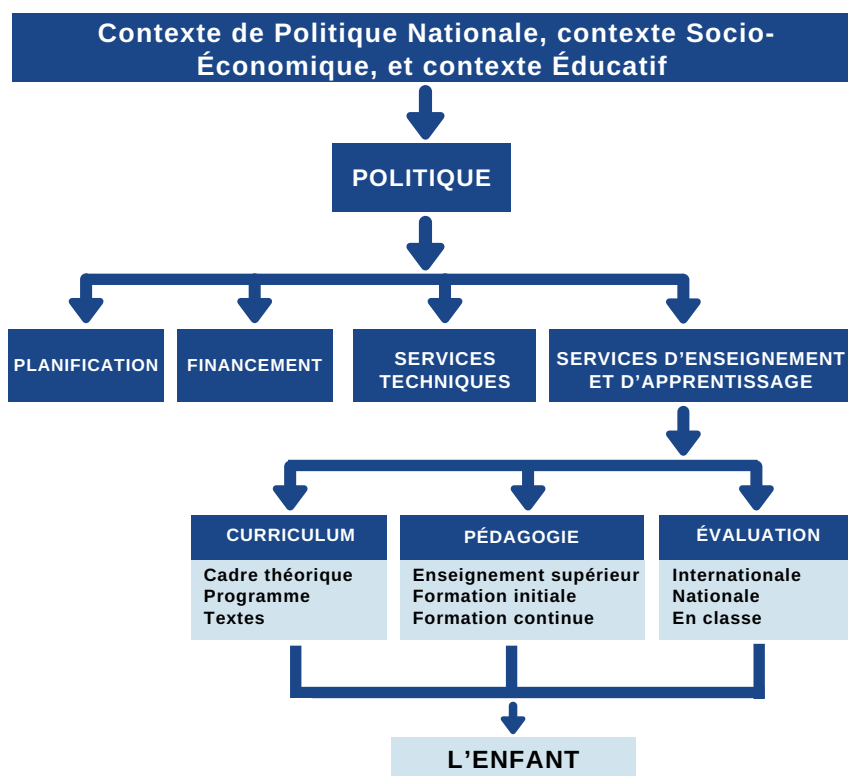
Le concept de 21CS dans l'éducation englobe des principes, du matériel, des activités et la manière dont les enseignants et les apprenants interagissent. Ce scénario multidimensionnel indique comment gérer la mise en œuvre initiale, stimulée par le levier d'évaluation des 21CS. Coburn (2003) a attiré l'attention sur la nature unidimensionnelle de la recherche sur la mise à l'échelle dans la réforme de l'éducation, axée sur le nombre d'écoles. Concernant les 21CS, bien que l'objectif à long terme soit de toucher toutes les classes, le défi initial consiste à intégrer les apports des différents niveaux du système : politique, planification, finances, services techniques et services d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce dernier cas – les services d'enseignement et d'apprentissage – il faut également intégrer les apports des différentes sections au sein de ces services (Figure 2).

Les travaux de Dunst et de ses collègues (Dunst, Trivette, Masiello, & McInerney, 2006) reconnaissent que la mise à l'échelle est généralement un ensemble d'activités à multiples facettes et à plusieurs niveaux. Les auteurs identifient les conditions préalables qui sont particulièrement importantes pour que l'OAA soit une composante d'une initiative de mise à l'échelle à plus long terme. Ces conditions préalables comprennent (a) que l'innovation et ses conséquences soient valorisées par ceux qui la promouvront, les utilisateurs de l'innovation et les bénéficiaires visés ; et (b) que la pratique soit liée à des résultats importants et souhaités sur le plan social et éducatif. Ces conditions préalables posent des problèmes majeurs aux cas de réforme de l'éducation qui ne disposent pas de preuves solides de la valeur des changements proposés. Le manque de preuves n'est pas inhabituel dans la plupart des réformes de l'éducation, mais cela ne neutralise pas le besoin de justification avec chaque nouveau candidat à la réforme. La conceptualisation de Coburn (2003) sur la profondeur, la durabilité, l'étendue et la propriété jette un peu de lumière sur la question.

Profondeur : Selon Coburn (2003), l'accent horizontal mis sur le dimensionnement n'englobe pas la *profondeur*, c'est-à-dire la nature et la qualité de la réforme. La nature et la qualité sont au cœur de la réforme des 21CS, qui nécessite un ensemble de changements à la fois substantiels et philosophiques qui deviennent explicites grâce à l'imbrication de la réforme des programmes, des pratiques pédagogiques et des stratégies d'évaluation. Une manifestation superficielle, telle que la réforme du curriculum, ne suffit pas à elle seule à changer la pratique. Ce qui est central, c'est la dynamique de classe dans laquelle les enseignants et les élèves s'engagent les uns avec les autres par le *biais* du curriculum.



Figure 2. Multidimensionnalité des 21CS dans l'organisation et l'activité



Cet engagement modifie la représentation des matériaux, des processus et des conceptions du curriculum de manière variable dans le temps, par élève et par cohorte. La mise en œuvre des réformes exige que l'élève fasse l'expérience d'un environnement d'apprentissage modifié. Par conséquent, l'accent est mis sur la facilitation des *processus* en classe, et non sur les *apports* de la classe.

Coburn (2003) suggère que toute réforme qui favorise le changement dans les pratiques de la classe doit être considérée à travers le prisme de la profondeur. La profondeur peut décrire la façon dont le curriculum est transformé au fur et à mesure qu'il est mis en œuvre – précisément le paradigme que représentent les 21CS.

Durabilité: Pour les réformes multidimensionnelles – telles que celle des 21CS – la durabilité est d'un intérêt particulier. Les défis ne résident pas seulement dans la manière d'aligner ces dimensions, mais aussi dans la séquence de réforme de chacune d'entre elles, puis dans le maintien de l'alignement dans la pratique. Un véritable défi pour les 21CS réside dans leur caractère très général. Comme les 21CS sont interdisciplinaires, elles n'« appartiennent » à aucune discipline en particulier, ce qui fait qu'assurer la cohérence soit une difficulté potentielle.

Après le message initial, l'enthousiasme ou la réaction « d'alerte » au changement, le maintien de la vision doit être planifié au sein des structures scolaires qui sont organisées en fonction des disciplines traditionnelles.

Propagation : Le concept de propagation est lié aux 21CS dans le contexte vertical. Les parties prenantes de l'ensemble de la communauté éducative sont essentielles au succès de la réforme. Il y a deux séries de processus à mettre en place : l'organisation et le fond. Les processus organisationnels impliquent les décideurs politiques, les planificateurs, les groupes financiers et les éducateurs. Les processus de fond impliquent les spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage. Grâce à une compréhension approfondie de la nature des 21CS, les experts en programmes d'enseignement peuvent identifier les opportunités de développement des compétences ; les concepteurs de manuels scolaires peuvent rédiger des documents qui stimulent les compétences ; les formateurs d'enseignants peuvent montrer aux enseignants comment saisir les opportunités de modéliser et de démontrer les compétences ; et les experts en évaluation peuvent développer des tâches qui reproduisent des modèles de la vie réelle pour que les élèves puissent exercer leurs compétences.



Propriété: Enfin, comment l'enthousiasme, la croyance et l'engagement envers une idée et sa réalisation sont-ils partagés de telle sorte qu'ils deviennent une propriété commune ? C'est dans la copropriété que la durabilité est optimisée. Une vision des 21CS initialement « possédée » par les décideurs politiques, ou les experts en évaluation, ou les experts pédagogiques doit se traduire par une propriété partagée dans chaque secteur pertinent du système éducatif. L'ordre dans lequel les éléments contributifs des 21CS doivent être introduits dépend de la structure du système dans lequel la réforme a lieu et des contextes politique, socio-économique et éducatif. Ceci est évident dans les perspectives nationales de l'OAA décrites plus loin dans ce document.

En résumé, à travers une optique de dimensionnement, les modèles les plus utiles pour explorer et décrire l'approche du levier d'évaluation pour l'intégration des 21CS sont ceux qui se concentrent sur l'intégration verticale et adoptent une approche multidimensionnelle.

IDENTIFICATION

Défis à l'introduction des compétences transversales

Les apprenants font l'expérience de l'éducation formelle (en termes de processus et de produits d'apprentissage de fond) par le biais des mécanismes du curriculum, de la formation des enseignants et de l'évaluation. Bien entendu, d'autres facteurs influencent également l'expérience de l'apprenant, notamment l'environnement physique, les pairs et les normes socioculturelles. Cependant, c'est à travers ces trois mécanismes que la communication la plus directe des attentes en matière d'éducation se produit. Par conséquent, lorsque les attentes changent en raison de changements dans les objectifs d'apprentissage associés à des réformes éducatives, ces derniers doivent être reflétés dans les trois facteurs cités plus haut (Figure 3).

Les implications de cette réalité pour le changement éducatif associé aux 21CS sont considérables. Les conséquences plus fréquemment reconnues concernent le curriculum. La nécessité de modifier les approches pédagogiques et les stratégies d'évaluation est généralement moins reconnue (Care, 2019).

Alors, quelles sont les conditions en amont pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage des 21CS dans les salles de classe ?

Les analyses de cette question dans la région Asie-Pacifique (Care & Luo, 2016) ont classé les éléments des systèmes éducatifs nécessaires pour soutenir l'intégration en trois catégories : définitions, fonctionnement et systèmes. Cela reflète la même structure tripartite que celle utilisée dans l'étude de l'UNESCO (2015) consacrée aux questions de politique à pratique associées à l'introduction des « compétences transversales », un terme utilisé dans la région pour décrire un ensemble de compétences similaires à celles souvent incluses sous le terme générique 21CS. L'étude reflète les contributions de 10 pays de la région.

Les trois catégories ont été définies comme des groupes de défis à l'introduction de compétences transversales. Ces catégories ont été adaptées à partir de leurs conceptualisations initiales pour fournir un cadre permettant d'explorer les composantes et les conditions nécessaires à la mise en œuvre des 21CS (Tableau 1). Comme pour la plupart des systèmes de classification, leurs composantes ne se situent pas toutes dans une seule catégorie de manière tout à fait distincte.

Figure 3. Les trois mécanismes de l'éducation formelle

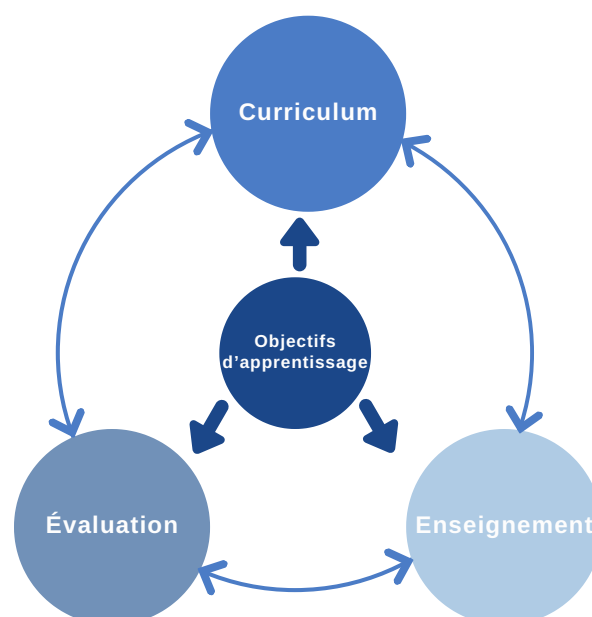




Table 1. Catégories de défis à l'introduction des compétences transversales 21CS

Catégorie	Enjeux principaux	Description
Défis de définition	Que sont les 21CS ?	Quelles sont les aptitudes ou compétences distinctes que l'on appelle 21CS ? Chaque pays ou juridiction peut les définir différemment. Au sein de chaque système éducatif, elles doivent être clairement identifiées, définies et décrites de manière à ce que la communauté éducative reconnaisse l'exercice d'une compétence comme une illustration de cette compétence. De nombreux pays ont identifié les compétences qui les intéressent, mais tous ne sont pas passés à l'étape de la définition ou de la description (Care & Kim, 2018). L'étude MAP ¹ 21CS prévue par l'IEA recueillera des données sur l'éducation dans les pays participants afin d'identifier les identifications et descriptions communes des 21CS ainsi que des informations sur leur intégration dans les curricula.
	Comment les 21CS seront reflétées dans le système éducatif ?	Comment les nouveaux objectifs d'apprentissage seront-ils intégrés dans le curriculum et comment la réalisation de ces objectifs sera-t-elle évaluée ? Il existe plusieurs modèles d'articulation des 21CS dans les curricula (Nieveen & Plomp, 2018), mais aucune norme de réussite n'a été reconnue comme décrivant les compétences des élèves dans les domaines sociaux et cognitifs généralement identifiés comme relevant des 21CS. Cette lacune reflète l'état de l'art, dans lequel il n'y a pas eu suffisamment de recherche et de pratique pour identifier ce que l'on peut raisonnablement attendre des élèves à différents âges et stades de l'éducation.
	Pourquoi avons-nous besoin de ce changement ?	Comment le système éducatif explique-t-il les raisons de l'adoption proposée des objectifs d'apprentissage des 21CS ? Les pays peuvent faire référence à des raisons telles que (a) le fait que l'industrie demande que les apprenants soient mieux équipés pour contribuer au monde du travail ; (b) l'insatisfaction qui existe par rapport aux résultats d'apprentissage actuels étant donné que le système se concentre sur les compétences académiques ; et (c) la conviction que les 21CS donneront à la prochaine génération d'apprenants les moyens de répondre de manière plus adaptative, créative et constructive aux problèmes auxquels nous sommes confrontés. Sans une explication solide et raisonnée des raisons du changement, il sera difficile de surmonter les barrières systémiques et culturelles.
Défis opérationnels	Stimulus politique	Quel secteur de la gouvernance de l'éducation prend la responsabilité d'approuver et de stimuler le changement vers les 21CS ? La source du stimulus initial émanant généralement d'un secteur – mais ayant des implications pour de multiples secteurs de la communauté éducative – la représentation de la question au niveau politique peut ne pas se baser de manière distincte sur un seul « propriétaire ».
	Voies pour la mise en œuvre	Étant donnée la variété des voies à suivre pour la mise en œuvre des 21CS, quelle est l'approche optimale pour mobiliser l'expertise dans les différentes composantes du curriculum, de l'évaluation et de la pédagogie ? Il s'agit notamment de déterminer s'il faut les aborder simultanément ou s'il existe une séquence naturelle à suivre. Au-delà de la perspective théorique, chaque pays a un ensemble distinct de conditions préexistantes et se trouve à des stades différents de déploiement ou de réforme de l'éducation, ce qui peut également avoir une incidence sur cet ensemble de décisions.

¹ « 21CS Map », IEA Studies, International Association for Evaluation of Educational Attainment (IEA) site web : <https://www.iea.nl/studies/iea/21csmap>.



	Évaluation	Y-a-t-il une approche claire de l'évaluation des 21CS, et celle-ci est-elle en accord avec les philosophies d'évaluation actuelles qui sous-tendent le système éducatif ? Les décisions portent sur (a) si un pays souhaite évaluer les 21CS et, si oui, s'il souhaite les évaluer de la classe jusqu'aux niveaux national et international en passant par l'école ; (b) la fonction principale de ces évaluations (formatives à sommatives) à travers les niveaux ; et (c) si la capacité technique pour développer, mettre en œuvre et interpréter les évaluations est disponible.
	Structure du curriculum	Comment les curricula reflèteront-ils les 21CS ? Certains pays peuvent inclure les stratégies suivantes dans leur approche plus large : (a) auditer leurs programmes d'études pour identifier les possibilités de se concentrer sur les compétences dans le cadre de l'approche existante (comme aux Philippines) ; (b) introduire des programmes autonomes de compétences de la vie courante (comme au Kenya) ; ou (c) restructurer les curricula pour intégrer de manière plus intentionnelle les compétences (comme en Norvège). Les différentes approches suivent des hypothèses différentes sur le transfert de l'apprentissage et sur la mesure dans laquelle les objectifs d'apprentissage des 21CS sont également applicables dans des domaines d'apprentissage distincts.
	Ressources pédagogiques	Les ressources pédagogiques actuelles, y compris les manuels scolaires, appuient-elles 21CS ? Le besoin d'approches pédagogiques innovantes peut varier selon que les manuels soient considérés comme équivalents au curriculum ou que les manuels soient conçus pour faciliter les 21CS dans le domaine d'apprentissage spécifique. Lorsque les manuels traditionnels sont utilisés comme sources principales du programme scolaire et que les chaînes d'approvisionnement sont lentes, les enseignants peuvent avoir des difficultés à modifier les stratégies pédagogiques.
	Capacités de l'enseignant	Comment les enseignants doivent-ils intégrer une perspective 21CS dans leur enseignement ? La question découle de la crainte que l'introduction des 21CS dans les salles de classe – que ce soit en tant qu'approche pédagogique et de modélisation ou en tant qu'objectif d'apprentissage explicite – requière des ensembles de compétences auxquels les enseignants ne sont pas habitués ou ignorent. Dans les deux cas, veiller à comprendre la nature des compétences, pouvoir les modéliser dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage et pouvoir intervenir pour les entretenir fait partie des préoccupations d'enseignants qui ont été formés à un paradigme d'enseignement et d'apprentissage différent, spécifique à une discipline.
	Enseignement supérieur	Quelle est la responsabilité du secteur de l'enseignement supérieur dans les changements apportés aux systèmes d'éducation de base ? L'enseignement supérieur est moins visible que l'enseignement de base dans les débats sur la responsabilité de la qualité de l'éducation, mais il est responsable de donner aux futurs enseignants les moyens d'éduquer les futurs citoyens. Cependant, garder un œil sur les innovations majeures sur son secteur présente des obstacles pour le secteur de l'enseignement supérieur. Les systèmes de formation des enseignants sont souvent soumis à une pression extrême en termes de temps et de ressources pour « qualifier » les candidats à l'enseignement afin qu'ils puissent entrer sur le marché du travail, de sorte que prendre du temps pour la recherche de nouveaux paradigmes ou accorder des congés d'études aux formateurs d'enseignants pour leur permettre d'améliorer leurs compétences n'est peut-être pas une priorité.



Défis systémiques et culturels	Philosophie éducative	<p>Comment l'intégration des 21CS dans l'enseignement et l'apprentissage permettra-t-elle aux apprenants d'obtenir de meilleurs résultats ? Les ministères de l'éducation ont besoin de bonnes raisons pour changer de pratique. La conviction que les 21CS et leur association avec des pratiques pédagogiques constructivistes amélioreront les résultats d'apprentissage n'est pas bien démontrée dans la pratique. Bien qu'il soit logique de supposer, par exemple, que le fait de vivre une situation de résolution de problèmes et de s'engager dans des activités métacognitives sur cette situation s'avérera plus instructif que le fait de se faire dire qu'il y a un problème et de se faire montrer une solution, il reste des lacunes probantes. L'argument en faveur de l'introduction des 21CS réside principalement dans l'insatisfaction par rapport aux résultats actuels de l'apprentissage et dans l'argument logique décrit ci-dessus. Ce qu'il faut, ce sont des champions de l'approche au sein des systèmes qui peuvent motiver les parties prenantes à envisager ces approches alternatives de l'éducation.</p>
	Théorie de l'apprentissage et culture éducative	<p>Les déclarations de vision et de mission des pays en matière d'éducation communiquent les valeurs et aspirations de leurs systèmes. Sous ces déclarations reposent des systèmes dans lesquels des pratiques bien ancrées orientent les ressources, d'une part, et les concepts de citoyenneté, d'autre part. Les philosophies éducatives pertinentes pour l'intégration des 21CS peuvent être illustrées par la valorisation de la « maîtrise de la récitation » (Edgar, 2012) dans certains systèmes éducatifs. En outre, l'abandon de l'enseignement centré sur l'enseignant et des approches d'apprentissage par cœur au profit de systèmes fondés sur les compétences peut réduire les avantages pour ceux qui ont traditionnellement bénéficié du système éducatif. Il s'agit non seulement des familles et des élèves qui se sont engagés à suivre le modèle pédagogique traditionnel, mais aussi d'intérêts tels que l'« enseignement fantôme » (qui reflète les incitations économiques) et la durabilité d'une infrastructure du système éducatif qui ne peut pas assurer l'éducation pour tous au niveau du deuxième cycle du secondaire et au-delà (en supposant que l'introduction d'approches constructivistes et/ou 21CS améliorerait les résultats d'apprentissage pour un plus grand nombre d'élèves).</p>
	Politique	<p>Comment les gouvernements peuvent-ils concilier la promesse de rendements à long terme et les pertes à court terme ? Une administration qui supervise l'introduction de l'innovation ne verra pas son succès, ou son échec, dans un délai de cinq ans ou plus (Care & Beswick, 2016). Au fur et à mesure que les pays introduisent les 21CS et les évaluent, les performances nationales aux tests peuvent diminuer : les 21CS n'ayant pas été enseignées ou apprises auparavant, les évaluations qui comprennent des éléments de test des 21CS affecteraient les résultats. Par conséquent, si le message n'est pas géré avec soin, les réformes de l'éducation présentent un risque politique à court terme.</p>



Le problème des preuves

Par le simple processus de développement des tâches d'évaluation, l'OAA a créé un microcosme de plusieurs des questions énumérées dans le Tableau 1. L'ampleur de la tâche à laquelle les six pays de l'OAA sont aujourd'hui confrontés peut être vue à travers l'objectif de sept caractéristiques décrites par Glaser, Abelson et Garrison (1983) : *preuves solides, observabilité, pertinence, avantage relatif, facilité à installer, compatibilité et testabilité.*

Preuves : Il n'existe pas encore de preuves solides sur le fait que l'intégration des 21CS dans l'enseignement et l'apprentissage en classe permettra d'obtenir des résultats d'apprentissage différents, conformes à ce que l'industrie et la société considèrent comme essentiel pour fonctionner efficacement dans la société du 21^{ème} siècle.

Observabilité : Bien que la mise en œuvre de l'innovation elle-même soit observable – par le biais soit de programmes d'études modifiés, soit de pratiques d'évaluation et d'enseignement –, les résultats à long terme ne sont pas encore visibles. Le cas de l'OAA, comme beaucoup de réformes de l'éducation, est fondé sur la logique plutôt que sur des preuves. Il est logique que l'enseignement que l'on reçoit et que la manière dont on est évalués soient alignés. Il est également logique que nous enseignions les comportements que nous voulons voir. Si le monde du travail et nos propres luttes existentielles dans le monde disent que l'éducation n'équipe pas les jeunes avec les compétences nécessaires pour naviguer dans leur vie et surmonter leurs difficultés de manière adéquate, et qu'ils identifient les compétences qu'ils doivent voir, alors il est logique que nous enseignions ces comportements. Nous n'avons pas de preuves solides qui établissent la voie à suivre ; nous avons simplement la logique.

Pertinence : Toujours liée au manque de preuves, la pertinence de l'innovation pour remédier aux insuffisances actuelles des résultats scolaires reste contestée. Nombreux sont ceux qui estiment que la priorité doit rester de mettre l'accent sur la littératie et la numératie, en particulier dans les pays où les résultats scolaires sont faibles.

Avantage relatif : La question de l'avantage relatif concerne non seulement l'avantage d'un ensemble de pratiques par rapport à un autre, mais aussi l'avantage d'individus ou de groupes d'individus par rapport à d'autres. L'avantage des pratiques se retrouve dans le problème des preuves : bien que l'approche d'apprentissage impliquée par l'intégration en classe des 21CS soit supposée offrir aux élèves de plus grandes possibilités d'acquérir les 21CS ainsi que d'approfondir leur apprentissage dans les matières traditionnelles par l'application de ces compétences, il existe peu de preuves de recherche à cet effet. Cela n'est pas dû au fait que l'on découvre le contraire, mais à la nouveauté de l'innovation. L'avantage relatif pour des individus ou des groupes d'individus repose toutefois sur un argument différent. Lorsque des groupes ont appris à tirer profit d'un ensemble de conditions et que ces conditions sont modifiées, l'opportunité peut être optimale pour d'autres groupes. Plus concrètement, les élèves qui préfèrent apprendre par la pratique, par opposition aux techniques traditionnelles centrées sur l'enseignant, peuvent bénéficier de l'approche différente.

Facilité d'installation : L'intégration des 21CS est multidimensionnelle et multipartite, comme le montrent le Tableau 1 et la Figure 2. La nécessité de prendre en compte toutes les dimensions et toutes les parties prenantes rend l'installation complexe.

Compatibilité : La complexité inhérente à l'intégration des 21CS est liée à la question de la compatibilité avec les valeurs, les normes et les installations établies. L'éducation est, de plus en plus, un phénomène que la plupart des membres d'une société connaissent, que ce soit par leur propre expérience ou par celle d'autres personnes qu'ils côtoient. L'éducation est associée (et à un degré variable, prédit aussi) la réussite dans la société, que cette réussite soit identifiée par le statut, l'emploi ou la richesse. Les changements apportés à la nature de l'éducation en général, ou simplement les changements apportés à la nature de l'évaluation sur le terrain, peuvent représenter des changements sociétaux qui ne sont pas compatibles avec les valeurs ou les points de vue de chacun.



Testabilité: Après les complexes travaux de Glaser et al. (1983) sur les sept caractéristiques, la question de la testabilité suscite une note d'optimisme. Il ne fait aucun doute que ce que l'OAA cherche à exploiter est testable sans engagement à long terme. L'intégration des compétences dans le programme d'études, l'inclusion de pédagogies constructivistes dans les répertoires d'enseignement, le développement d'évaluations qui saisissent non seulement les connaissances des matières mais aussi la manière dont les étudiants peuvent manipuler et utiliser ces connaissances – tout cela peut être testé sans abandonner les objectifs d'apprentissage du passé. La différence principale réside dans le chemin parcouru pour atteindre ces objectifs.

LE MICROCOSME DE L'OAA

Objectives et problèmes transversaux

L'invitation initiale à laquelle les pays ont répondu pour participer à l'étude de l'OAA comportait trois objectifs :

- Soutenir les acteurs régionaux et nationaux à mesurer l'apprentissage dans les compétences transversales, avec la capacité conséquente d'enseigner ces compétences ;
- Démontrer comment aligner l'évaluation des compétences avec la manière dont elles sont inscrites dans le curriculum et avec la manière dont elles doivent être enseignées ;
- Renforcer la capacité des systèmes éducatifs à intégrer les 21CS dans leur enseignement et leur apprentissage afin de mieux aider ces premiers à développer la préparation de leurs élèves au milieu du travail et à l'apprentissage tout au long de la vie.

L'objectif principal était de créer des tâches d'évaluation communes grâce à deux processus de collaboration, l'un avec trois pays asiatiques et l'autre avec trois pays africains. Les six pays avaient déjà participé aux « mini-études » de l'OAA (Care, Vista et Kim, 2019 ; Kim, Care et Vista, 2020). Les deux mini-études ont fait appel à des ministères et à des chercheurs d'une vingtaine de pays des deux régions et ont permis de recueillir des exemples de matériel d'évaluation utilisé dans les salles de classe et au niveau national.

Ces exemples ont été analysés afin d'évaluer dans quelle mesure ils pourraient cibler directement les 21CS ou, en particulier dans le cas de l'Afrique, être modifiés pour le faire.

Les principales études se sont concentrées sur le développement de tâches qui (a) viseraient des 21CS spécifiques ; (b) étaient encadrées par des études curriculaires ; et (c) seraient administrables dans les salles de classe. La question de savoir si les tâches seraient utilisées à plus long terme comme modèles pour l'utilisation en classe ou pour l'évaluation à grande échelle, n'a pas été un objectif ou une préoccupation principale. Ces décisions sont du ressort des pays. L'absence de planification de l'initiative d'évaluation à grande échelle a donc conduit chaque pays à analyser ses priorités particulières en matière d'éducation et son statu quo, et de là, à adopter des perspectives différentes quant à l'utilisation prévue par les pays de l'initiative de collaboration et aux mesures les plus appropriées à prendre avec l'apprentissage accumulé du processus OAA.

Les six pays ont exprimé leurs objectifs au début du projet. Ces objectifs ont été articulés avec les paramètres des objectifs établis de l'initiative, et ce, de la manière qui suit :

- Le Cambodge s'est intéressé aux fonctions d'évaluation à la fois formative et sommative, l'évaluation formative étant l'objectif le plus immédiat. À plus long terme, il s'agissait notamment de savoir comment aider les enseignants à administrer des tests standardisés et comment élaborer des normes techniques pour soutenir les attentes réalistes des enseignants à l'égard des élèves. Le souhait d'inclure les performances des élèves en matière de 21CS dans les résultats semestriels était lié à ces dernières aspirations.
- L'intérêt de la Mongolie réside dans les évaluations elles-mêmes – comment concevoir des stratégies d'évaluation innovantes qui permettraient de saisir les compétences des apprenants. La fonction prévue était l'évaluation formative pour diagnostiquer l'état actuel des performances des étudiants comme contribution à l'élaboration d'interventions pédagogiques stratégiques.



- L'intérêt du Népal était double : d'un côté explorer la manière de fixer des repères et des normes et, de l'autre, comme pour la Mongolie, étudier comment les résultats de l'évaluation pourraient être utilisés de manière diagnostique pour identifier des interventions stratégiques de remédiation.
- Les trois pays d'Afrique subsaharienne ont approuvé les objectifs d'utiliser les résultats de l'évaluation des 21CS pour les fonctions formatives et sommatives ainsi que pour la responsabilité au niveau du système et à des fins politiques.

Vers la fin du projet, alors que la discussion sur l'utilisation des enseignements du projet s'intensifiait, une plus grande diversification des objectifs des pays a été exprimée. En Asie, l'accent est resté étroitement aligné sur l'évaluation en tant que telle. Dans les pays africains, la collaboration s'est concentrée davantage sur les défis liés à l'équipement des enseignants avec l'expertise pratique de l'utilisation des évaluations et l'intégration des 21CS dans leur pratique d'enseignement. Dans les deux régions, l'élaboration et le pilotage des tâches d'évaluation des 21CS ont stimulé l'analyse des processus nécessaires à la mise en œuvre au niveau du système.

Les défis les plus immédiats relevés par les pays sont le manque de compréhension persistant de la nature des 21CS et de la manière d'aligner les modèles d'enseignement sur les objectifs d'apprentissage. Ces thèmes ont été récurrents tout au long du projet, d'abord explicités par les équipes nationales lorsqu'elles ont collaboré pour générer des définitions et des descriptions communes de certaines 21CS, et ensuite lorsqu'elles ont vu les réponses des enseignants aux tâches et leur administration pilote dans les classes.

Le premier atelier organisé en Asie a permis d'obtenir des informations préliminaires. Après trois jours de travail sur les définitions, une équipe népalaise de 12 enseignants de sixième et septième année en études sociales, sciences et mathématiques a discuté de la visibilité des compétences en classe et de la question de savoir si celles-ci variaient selon les niveaux et les disciplines. L'équipe a anticipé les défis rencontrés à plusieurs reprises au cours du projet (Tableau 2) et reflétés dans les expériences des pays pendant le pilotage des tâches d'évaluation développées.



Tableau 2. Contextualiser les problématiques d'enseignement et d'évaluation des 21CS

Problématiques identifiées	Contexte
Confusion entre la compétence générique de résolution de problèmes et les « problèmes de mathématiques » – ces derniers n'étant généralement que des tâches mathématiques auxquelles des procédures ou des formules de routine doivent être appliquées	Ce cas spécifique reflète une méconnaissance générale de la nature des 21CS et des risques posés par la simple identification des compétences catégorisées sans étude systématique de leurs définitions, descriptions et comportements.
Conviction que le fait de placer les élèves en groupes pour accomplir des tâches dirigées par l'enseignant équivaut à donner aux élèves les moyens de participer à des activités de collaboration	Ce cas reflète une incompréhension commune de la nature de la collaboration (Scoular & Care, 2019), reflétant la question plus générale du manque de familiarité avec les 21CS en tant que domaines de développement à part entière.
Conviction que les 21CS faisaient partie de l'enseignement en classe mais n'étaient pas reconnues comme telles, avec pour conséquence qu'il n'y a pas de facilitation délibérée des différentes compétences et de leurs composantes	Cela reflète les limites imposées aux enseignants pour inclure les 21CS, ce qui reflète à son tour les limites imposées par leur manque de compréhension profonde de la nature des compétences.
Incertitude quant à la manière d'encourager les étudiants à s'engager dans la création de solutions alternatives, contre la culture habituelle de l'éducation qui consiste à suivre des directives claires pour obtenir des réponses correctes	Cela reflète la nécessité d'informer les enseignants des différentes stratégies pédagogiques, mais aussi le paradigme d'enseignement-apprentissage dominant, qui valorise la recherche de solutions correctes selon des modalités précises.
L'opinion selon laquelle les « compétences d'ordre supérieur », qui sont implicitement considérées comme incluant les 21CS cognitives, ne peuvent être activées que chez les élèves des classes plus avancées	Cela reflète une compréhension insuffisante des processus cognitifs, exacerbée par l'omniprésence de taxonomies telles que celles de Bloom et de ses collègues (Bloom, 1956) et de SOLO (Biggs & Collis, 1982). Ces derniers ont eu tendance à assimiler les différents niveaux des hiérarchies à des réalisations plus importantes.
Les limites des manuels scolaires dans la mesure où ils ne fournissent pas de scénarios réels auxquels les 21CS pourraient être appliquées	La dépendance à l'égard des manuels scolaires en tant que source unique de suivi du programme (ce à quoi s'est attaqué le groupe d'universitaires et de praticiens du NISSEM) a exacerbé ce problème. Bien que variant quelque peu, dans certains pays, cette dépendance peut être adressée au niveau du système, tandis que dans d'autres, elle peut être due à des limitations de financement. Dans les deux cas, le résultat est que les enseignants adhèrent aux manuels scolaires. Cela peut limiter le nombre de stratégies pédagogiques mises en œuvre et ne tient pas compte des nouveaux objectifs d'apprentissage représentés par les 21CS.

NISSEM est une initiative de mise en réseau structurée pour les universitaires et les praticiens de l'éducation (NISSEM signifie « Networking to Integrate SDG Target 4.7 and Social and Emotional Learning into Educational Materials »). Pour en savoir plus sur le travail du NISSEM concernant la révision des manuels scolaires pour couvrir les 21CS, voir son site web sur le Principe 3, « Engager les diverses parties prenantes à développer des matériels pertinents au niveau local pour promouvoir les thèmes de la cible 4.7 » : <https://www.nissem.org/engage>.



<p>Le méthodologie prédominante d'enseignement et d'apprentissage, qui repose sur l'apprentissage par cœur pour « couvrir le programme scolaire ».</p>	<p>Cela reflète les cultures d'enseignement et d'apprentissage de nombreux pays où les modèles traditionnels – dans lesquels l'enseignant fournit un contenu que l'apprenant peut ingérer – sont la norme. Bien que ce modèle de transmission puisse être approprié dans certains contextes d'apprentissage à des fins particulières (Zuzovsky, 2013), il ne permet pas les processus d'exploration sociale et cognitive associés aux approches constructivistes de l'apprentissage.</p>
<p>Nécessité d'enseigner avec le manuel pour maximiser les résultats dans le système d'évaluation traditionnel</p>	<p>La pression à la baisse des évaluations à enjeux élevés dans de nombreux pays (UNESCO, 2018) incite les enseignants à respecter scrupuleusement les manuels fournis par le système. L'accomplissement de multiples exercices de tâches routinières et le forage d'informations pour maximiser la mémorisation sont supposés optimiser les résultats de l'évaluation. La conséquence peut être une réduction du temps nécessaire pour s'engager avec le matériel d'apprentissage de manière dynamique associé aux 21CS.</p>
<p>Normes relatives aux relations et à la dynamique entre enseignants et élèves qui inhibent la pensée critique et le discours sur la résolution des problèmes</p>	<p>La participation à l'interrogation d'informations (caractéristique de la pensée critique) et à la formulation et la vérification d'hypothèses (indicateur de la résolution de problèmes) peuvent aller à l'encontre des modes d'interaction entre enseignants et élèves. Il existe des perceptions selon lesquelles le discours critique est contraire aux relations respectueuses entre enseignants et élèves (Cagasan, Care, Robertson & Luo, 2020).</p>
<p>Les conventions en classe et l'environnement physique qui empêchent l'utilisation de méthodes d'enseignement non routinières</p>	<p>L'environnement physique peut renforcer les normes culturelles associées aux pratiques pédagogiques. Les classes de grande taille sont souvent citées comme un obstacle à la diversité des pratiques de gestion en classe.</p>



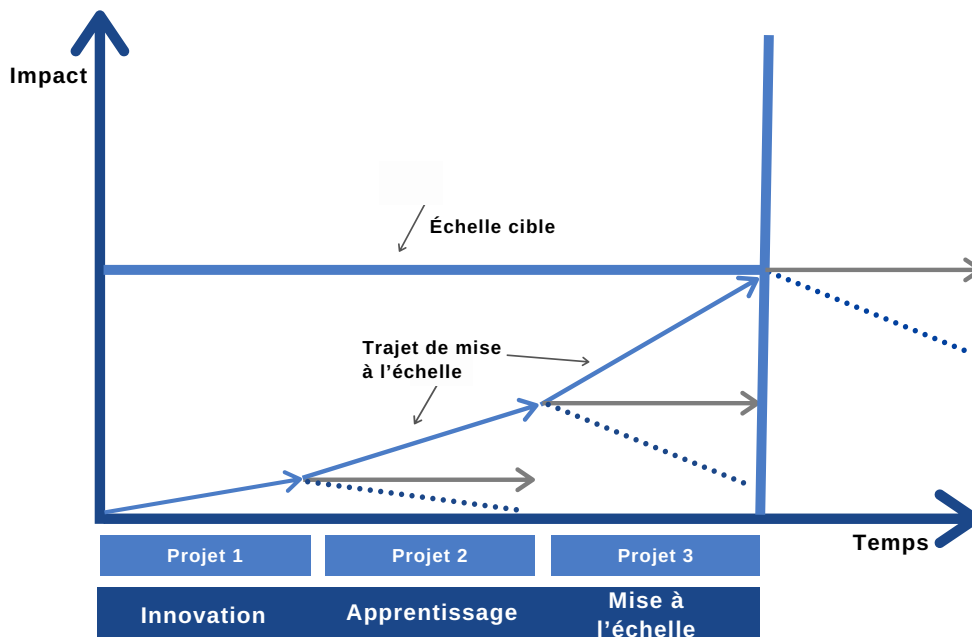
Ces éléments éclairent la question plus large de l'intégration des 21CS dans le système de prestation de services éducatifs. L'accent mis par l'OAA sur l'évaluation a en effet servi de levier, ce qui a permis de mettre en évidence les autres parties du dispositif – comment évaluer et comment enseigner, la question pratique de la gestion de la classe, la question d'une plus grande fluidité dans les pratiques en classe et le temps d'instruction nécessaire pour mettre en œuvre un curriculum qui intègre les 21CS (BIE-UNESCO 2017).

Le modèle séquentiel de Linn (Cooley & Linn, 2014), adapté comme dans la Figure 4, fournit un contexte pour réfléchir à la manière dont ce qui a été appris avec l'OAA contribue à l'image plus large de l'intégration des 21CS. Si l'OAA agit comme Projet 1 dans ce modèle – « Innovation » – il stimule l'identification des éléments qui doivent être mis en place. Le Projet 2 – « Apprentissage » – constituerait la voie de l'intensification en institutionnalisant l'alignement du mécanisme d'évaluation sur le curriculum et l'enseignement – un processus vertical. Le Projet 3 – « Mise à l'échelle » – constituerait un processus horizontal de mise à l'échelle.

Si le Projet 1 de ce modèle n'était pas transposé à l'échelle de l'infrastructure plus large, il resterait une innovation en matière d'évaluation uniquement. En tant que tel, il suivrait probablement le chemin en pointillés car il échouerait en l'absence d'un curriculum et d'un système d'enseignement alignés.

Les différences entre les approches post-OAA prévues par les pays de l'OAA illustrent les multiples voies qui peuplent l'hypothétique Projet 2 de Linn. Les six pays ont participé au Projet 1 de Linn de la même manière, bien qu'avec quelques différences de pensée et pratiques dans la mise en œuvre du projet entre les régions Asie et Afrique. En particulier, les plans de mise à l'échelle des pays représentent une intégration à la fois organisationnelle et substantielle. Les thèmes comprennent l'intégration entre les départements au sein des ministères, l'intégration dans les programmes existants et l'intégration dans le développement des enseignants.

Figure 4. L'OAA comme « Projet 1 »



Source: Adapté à partir de Cooley & Linn, 2014.



Les approches-pays

Alignement des programmes: Zoom sur le Cambodge



Ung Chinna, Sarin Sar, et Khou Hav

La priorité du système éducatif cambodgien est d'éduquer tous les citoyens afin qu'ils atteignent leur plein potentiel en termes de comportement, de connaissances et d'apparence physique et pour qu'ils contribuent au développement national, régional et mondial (MoEYS, 2015). Bien que la plupart des éducateurs cambodgiens reconnaissent que les 21CS sont pratiques et utiles pour les étudiants, cela ne se reflète pas dans l'enseignement et l'apprentissage en classe (Harsheim, 2016). Le cadre du curriculum souligne que les apprenants développent les 21CS en relation avec les disciplines scolaires. En outre, les concepts des 21CS ont été intégrés dans le cadre du curriculum sous forme d'un programme de compétences de la vie courante (MoEYS, 2011, 2016). Ce programme inclut la résolution de problèmes, la communication, le travail en équipe, l'analyse, la pensée critique et la citoyenneté mondiale en tant que compétences dont les apprenants ont besoin pour leur vie quotidienne et leur travail professionnel.

L'équipe nationale cambodgienne de l'OAA a été constituée par le département d'assurance qualité de l'éducation (EQAD). L'EQAD est largement responsable de l'évaluation dans le pays et fait partie de l'inspection générale du ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports (MoEYS). Ne faisant pas partie du Département général de l'éducation (responsable de la prestation de l'éducation, des programmes et de la pédagogie), l'EQAD a néanmoins des liens étroits avec ces sections.

L'EQAD a élaboré un plan de mise à l'échelle dans lequel les enseignements et les résultats de l'OAA doivent servir de modèle et de référence pour le pays. Les orientations en matière d'enseignement et d'évaluation ont été définies par l'OAA. L'une des observations de l'OAA a été que les 21CS pourraient être adoptées dans le cadre des activités d'enseignement existantes dans les salles de classe. Le corollaire en est la nécessité pour les enseignants de traiter le contenu de disciplines de manière créative et d'impliquer activement les élèves. Cela permettrait également aux enseignants d'acquérir de nouvelles méthodes d'enseignement afin de développer leurs compétences.

L'évaluation en général, ainsi que l'évaluation au niveau national, a reflété le contenu des manuels scolaires, avec des items ciblant principalement la connaissance et la compréhension. Les évaluations de l'OAA, bien qu'elles soient difficiles pour les enseignants et les élèves, ont montré comment l'accent mis sur le « contenu » de l'évaluation pourrait être renforcé avec les 21CS.

Le plan de mise à l'échelle inclut:

- *La diffusion des rapports* de l'OAA aux écoles participantes et aux parties prenantes du ministère de l'éducation et de la jeunesse afin de les sensibiliser aux activités, aux résultats et aux plans futurs ;
- *L'alignement des concepts et des philosophies de l'OAA* sur le programme de compétences de la vie courante déjà existant qui est soutenu par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) ;
- *Le développement de tâches supplémentaires et de leurs items* pour générer une banque d'items des 21CS que les enseignants pourront utiliser dans leurs activités d'évaluation formative ;
- *Le développement de directives par le centre de formation des enseignants pour aider les enseignants* à aligner les 21CS sur l'enseignement-apprentissage basé sur l'enquête ; cet enseignement a été introduit dans la réforme la plus récente de l'éducation et offre aux élèves des possibilités de réflexion sur les concepts ; et
- *L'identification des items existants de l'évaluation nationale de 6ème année* pour les relier aux 21CS, en particulier la pensée critique et la résolution de problèmes, pour l'évaluation nationale de l'année prochaine.

Le Département de l'Enseignement Primaire, le Département de l'Élaboration des Programmes, le Département de la Formation Technique ainsi que les écoles de la nouvelle génération et les écoles publiques participeront à ce plan. L'équipe de mise en œuvre de l'EQAD a élaboré des plans détaillés pour obtenir le soutien des responsables du Ministère aux niveaux national et infranational, et travaille activement avec les bureaux provinciaux de l'éducation en dispensant sur le terrain une formation à l'évaluation.



Approche fondée sur des données probantes : Zoom sur la République démocratique du Congo



Juvence Kasang Nduku

Le plan stratégique sectoriel de l'éducation (SSEF) du Congo pour 2016-25 définit trois objectifs stratégiques :

- Promouvoir un système éducatif équitable pour la croissance et l'emploi en offrant à tous les enfants un enseignement primaire gratuit, qui sera progressivement étendu à huit ans ; et adapter l'apprentissage pour promouvoir l'intégration sociale ;
- Créer les conditions d'un système éducatif de qualité en développant des mécanismes de suivi et d'assurance qualité ;
- Développer un système éducatif transparent et efficace.

Au-delà de ces objectifs stratégiques d'infrastructure et des efforts pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues nationales et du français (soutenus par le « United States Agency for International Development » (USAID) et le « Global Partnership for Education » (GPE)), les éducateurs sont préoccupés par la qualité et la pertinence de l'apprentissage quotidien. Bien que l'importance des 21CS ait été reconnue, leur évaluation a été problématique en raison de la nature transversale des compétences, qui transcendent les disciplines enseignées. Avant l'OAA, le système éducatif n'avait pas cherché à catégoriser ou à évaluer les compétences transversales ; au contraire, le cadre national de l'éducation et ses programmes se sont limités à des déclarations concernant le rôle que ces compétences jouent dans l'apprentissage et le développement des enfants.

L'intérêt pour les 21CS émane de la conviction que le développement des compétences doit commencer dès l'école primaire afin d'établir une base pour l'apprentissage ultérieur. Le Congo a traditionnellement mis l'accent sur les compétences académiques, qui, bien que jugées essentielles, ne sont pas suffisantes. Tout en demandant aux enfants d'acquérir des compétences telles que la pensée critique ainsi que des capacités d'analyse, de communication et de collaboration, la voie à suivre est d'enseigner et d'évaluer ces compétences dans le cadre des sujets disciplinaires.

La vision du gouvernement selon la Loi Cadre encourage fortement les 21CS de la manière suivante :

- Promouvoir la diversité et la richesse des cultures locales tout en développant l'intelligence, l'esprit d'initiative et de créativité, le respect mutuel, la tolérance et la protection de l'environnement
- La SSEF 2016–2025 met un accent particulier sur les compétences de communication, notamment par la maîtrise des TIC
- Les Finalités, Buts et Objectifs généraux du programme national de l'Enseignement Primaire prônent l'acquisition de plusieurs valeurs transversales qui visent le développement individuel et collectif

Le plan immédiat pour le Congo est de réfléchir à des approches visant à intégrer les 21CS dans le programme national d'enseignement par la formation des enseignants, l'élaboration de guides pour les enseignants, et le développement de guides méthodologiques pour l'évaluation des 21CS. Ces activités visent à améliorer la qualité de l'éducation au niveau de l'école primaire, en s'appuyant sur les apprentissages et les résultats du projet pilote de l'OAA avant de poursuivre la représentation au niveau politique au sein du ministère de l'éducation.

Le projet pilote de l'OAA a coïncidé avec des crises dans le pays, ce qui a empêché un déploiement plus important et une formation préalable des pilotes. Maintenant, le Congo peut profiter de l'analyse complète des données de l'OAA Afrique pour examiner les caractéristiques des différents types de tâches et d'items avant de procéder à une préparation à plus grande échelle et au renforcement des capacités des enseignants. Les résultats de cette extension du « Projet 1 » serviront de base aux consultations des parties prenantes avec les responsables du ministère. Ces consultations porteront sur l'intégration des 21CS dans le curriculum national et dans les évaluations nationales.



Changement de modèle d'enseignement : Zoom sur la Gambie



Ousmane Senghor et Momodou Jeng

En Gambie, l'approche pédagogique est largement centrée sur l'enseignant, en particulier dans les grands centres urbains où le nombre d'élèves dans les classes est élevé. Les séances de classe durent généralement de 30 à 35 minutes, ce qui peut empêcher la réalisation de certaines activités et stratégies d'apprentissage. Il en résulte que les enseignants ne peuvent pas répondre aux besoins individuels des élèves ou utiliser des stratégies d'enseignement souples et créatives adaptées au contexte et aux programmes.

L'introduction effective des 21CS dans les salles de classe exige un changement radical de la part des enseignants, qui sont actuellement plus inquiets de couvrir les disciplines et de respecter les exigences des examens. Ce changement devrait porter sur les questions reliées à :

- La modification des méthodes pédagogiques susceptibles d'améliorer l'apprentissage ;
- La formation visant à adapter le curriculum au contexte local et à promouvoir le développement des compétences en classe ;
- La rupture avec les programmes d'examens, qui préparent les élèves à passer des examens plutôt qu'à atteindre les objectifs plus généraux du curriculum ; et
- L'élargissement du contenu et de l'apprentissage des disciplines scolaires principales au-delà de l'objectif des examens.

Une grande partie de ce changement dépend d'un soutien accru aux enseignants, notamment en les familiarisant avec la fonctionnalité des compétences grâce à :

- La discussion autour du cadre théorique ;
- L'identification des compétences démontrées par les étudiants dans l'exécution d'une tâche ;
- L'élaboration de la tâche ; et
- La formation aux méthodes de notation et à l'exploitation des informations issues des évaluations pour éclairer l'enseignement.

La préoccupation de la Gambie quant à la pertinence des stratégies d'enseignement découle de la reconnaissance de plusieurs points :

- Les documents d'accompagnement pédagogique et les manuels traditionnels ne permettent pas de saisir ces nouvelles compétences.
- L'acquisition de ces compétences représente une nouvelle expérience pour les enseignants et les étudiants, à laquelle il faut apporter des ajustements.
- Des stratégies de gestion de classe doivent être explorées pour permettre aux enseignants de mener à bien des tâches de collaboration pour des classes à forte densité.
- À l'heure actuelle, les enseignants ne peuvent pas faire le lien entre ce qu'un enfant fait ou dit et une compétence spécifique.
- Le niveau et le degré de réalisation attendus de certaines compétences ne sont pas définis.
- Les enseignants éprouvent des difficultés à se détacher des méthodes traditionnelles et routinières de travail.
- Il est difficile d'accéder à des documents de référence pour guider l'élaboration des évaluations.



Collaboration entre agences:

Zoom sur la Mongolie

Munkhjargal Davaasuren



Les curricula centraux nationaux de la Mongolie pour l'éducation de base ont été développés de 2013 à 2016 et ont introduit huit compétences générales, ou 21CS. La nécessité de renforcer les programmes et le matériel d'enseignement et d'apprentissage associé, l'évaluation, le développement professionnel des enseignants et des directeurs d'école, les systèmes de planification et de gestion et l'augmentation des capacités d'inscription sont autant de sujets de préoccupation.

L'examen des programmes de formation initiale des enseignants est un sous-élément important de la réforme des curricula et de l'évaluation. Les programmes soutenus pour améliorer l'évaluation se sont concentrés sur les nouvelles procédures d'évaluation, la mise en banque d'items, le balayage et la notation automatisés, etc. L'augmentation récente du nombre de questions d'examen qui y est associée concerne principalement les questions à choix multiples et les questions à réponse fermée qui sont conçues pour mesurer les connaissances et les compétences spécifiques à une matière scolaire plutôt que les 21CS.

Le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sciences et des Sports (MECSS) peut soutenir l'extension des évaluations des 21CS au niveau politique en raison de l'accent mis actuellement sur l'amélioration, entre autres, des capacités et des pratiques d'évaluation du pays. Sous la supervision du MECSS, il existe des agences d'évaluation et de suivi de l'éducation, notamment le Centre d'Évaluation de l'Éducation (EEC), l'Université Nationale d'Éducation de Mongolie (MNUE), l'Institut Mongol de la Recherche en Éducation et l'Institut pour le Développement Professionnel des Enseignants (IPDT). Ces agences apportent leur soutien au niveau de la gestion.

Au niveau local, le Département d'Éducation de la ville d'Oulan-Bator et les Centres Provinciaux de l'Éducation et de la Culture sont responsables de la mise en œuvre et de la coordination des politiques et des normes d'éducation ainsi que des curricula nationaux centraux. En outre, les organisations non gouvernementales du secteur de l'éducation, telles que l'Association des Enseignants de Mongolie et le Syndicat des Enseignants de Mongolie, coopèrent avec les organismes gouvernementaux. Le Tableau 3 montre la répartition des rôles appropriée pour certaines de ces parties.

Tableau 3. Rôles des agences

MECSS et agences	Principaux devoirs et responsabilités
MECSS	Développement des politiques du secteur éducatif
Centre d'Évaluation de l'Éducation (EEC)	Évaluation et suivi des normes éducatives et de l'application du curriculum
Université Nationale d'Éducation de Mongolie (MNUE)	Formation initiale et supérieure des enseignants
Institut Mongol de la Recherche en Éducation	Normes d'éducation et élaboration du curriculum, et recherche sur les politiques éducatives et leur mise en œuvre
Institut pour le Développement Professionnel des Enseignants (IPDT)	Formation continue des enseignants et des administrateurs et développement professionnel continu
Département d'Éducation de la ville d'Oulan-Bator	Mise en œuvre et coordination de la politique et des normes éducatives au niveau de la ville d'Oulan-Bator
Divisions Éducatives des districts de la ville d'Oulan-Bator	Mise en œuvre et coordination de la politique et des normes éducatives au niveau district de la ville d'Oulan-Bator
Centres Provinciaux de l'Éducation et de la Culture	Mise en œuvre et coordination de la politique et des normes éducatives au niveau provincial



Le MECSS et la CEE sont tous les deux engagés dans des activités parallèles aux activités et aux objectifs de l'OAA, et ils sont conscients de la nécessité d'établir un comité de pilotage pour la mise en œuvre d'un nouveau plan directeur qui cible à la fois l'évaluation et le curriculum – ce dernier point restant un point faible en termes d'engagement dans les huit compétences générales. Une récente enquête de la Banque Mondiale (2019) indique que les connaissances et les attitudes des enseignants à l'égard des compétences générales sont inadéquates. L'OAA a fourni un exemple de la manière dont les enseignants du primaire en particulier pourraient travailler avec les compétences, en soulignant la nécessité d'étendre les activités pilotes. Cet effort s'inscrit dans le cadre de la préparation actuelle du nouveau plan directeur du secteur de l'éducation 2020-2030 et propose spécifiquement trois scénarios :

- La formation professionnelle continue des enseignants du primaire en matière d'enseignement des 21CS (« huit compétences générales » dans le curriculum). Ce scénario comprend :
 - Développer des modules de formation holistique pour les enseignants sur la façon d'enseigner les 21CS en classe;
 - Élaborer des ensembles méthodologiques pour l'enseignement en classe à l'usage des enseignants et des manuels d'enseignement pour des compétences particulières telles que la résolution de problèmes, la collaboration et la pensée critique ; et
 - Former les enseignants grâce aux modules de formation holistique et aux ensembles méthodologiques.
- Introduire des outils fiables pour les 21CS (« huit compétences générales » dans le curriculum). Ce scénario comprend :
 - Développer des outils fiables pour l'évaluation des 21CS ;
 - Piloter et mettre en œuvre les outils développés au niveau de la classe ; et
 - Introduire ces outils d'évaluation dans le système d'évaluation.

- Combler l'écart d'évaluation par des tests fiables à grande échelle dans l'enseignement primaire. Ce scénario comprend :
 - Effectuer une analyse de la situation actuelle sur l'écart d'évaluation ;
 - Mettre au point des tests à grande échelle pour combler les lacunes en matière d'évaluation ;
 - L'expérimentation et la mise en œuvre des outils développés au niveau national ; et
 - L'introduction de ces outils d'évaluation dans le système d'évaluation actuel.

L'équipe nationale technique de l'OAA était constituée du EEC et de la MNUE. Les étapes procédurales ci-dessous seraient mises en œuvre par une équipe représentant le EEC, la MNUE, le MECSS, et l'IPDT:

- Diffuser les résultats du projet OAA et parvenir à une compréhension commune sur l'évaluation des 21CS par le biais d'autres activités du projet ;
- Décrire cette déclaration dans le plan d'action du gouvernement pour 2020-2024, en tenant compte des élections parlementaires de 2020 ;
- Obtenir le soutien des organismes donateurs internationaux
- Mettre en place un comité de pilotage sous la supervision du MECSS ;
- Décrire les activités du projet dans les plans annuels des agences participantes.



**Alignement des programmes:
Zoom sur le Népal**



Shyam Prasad Acharya et Deviram Acharya

En 2016, le Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies (MoEST) du gouvernement népalais a approuvé le Plan de développement du secteur scolaire (SSDP) 2016-23. Dans ce plan, les 21CS sont considérées comme des compétences importantes. Le plan est destiné à permettre au Népal d'atteindre le quatrième objectif de développement durable (ODD 4, éducation de qualité) d'ici 2030 et de mener à bien le programme inachevé de l'éducation pour tous.

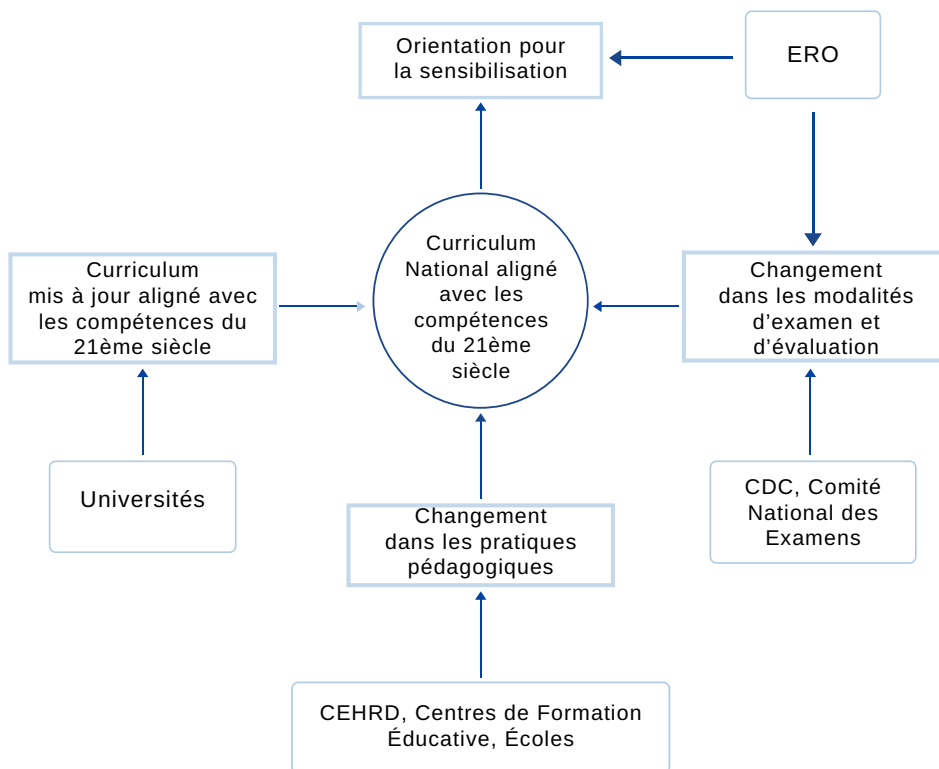
Grâce à l'engagement des parties prenantes nationales, l'initiative OAA est mise à l'échelle dans le contexte de la condition socio-économique de la nation, de la culture de l'éducation et des priorités nationales, et par le biais des programmes d'enseignement nationaux et locaux, des programmes de développement des enseignants, des approches pédagogiques et des programmes de sensibilisation.

Les approches de mise à l'échelle seront horizontales avec les personnes et les lieux, verticales dans l'adoption des politiques, organisationnelles par le renforcement du développement des capacités et fonctionnelles par les activités. La mise à l'échelle s'inspirera de l'approche ascendante de l'OAA, qui consiste à renforcer les capacités des enseignants en classe, à apprendre à évaluer les 21C des élèves, à préparer et à évaluer les questions des tests et à collaborer avec des experts nationaux et internationaux.

Le plan du Népal suppose un modèle d'alignement entre les trois mécanismes de prestation de l'éducation (Figure 5):

- *Pratiques pédagogiques* : Le MoEST (2016) déclare que la culture de l'enseignement devrait passer d'une culture « axée sur les manuels scolaires et les cours magistraux » à une culture qui « encourage la pensée créative et permette d'acquérir les compétences de base » (p. 9) et qui adopte des stratégies d'enseignement plus interactives et plus centrées sur l'enfant.

Figure 5. Modèle d'alignement pour la mise à l'échelle des 21CS au Népal



Clé: Formes rondes = Acteurs ou agences responsables ; formes rectangulaires = actions planifiées ; rectangles ovalés = agences. CDC = Centre de Développement du Curriculum CEHRD = Centre pour le Développement des Ressources Humaines Éducatives ; ERO = Bureau pour la Révision de l'Éducation



- **Curriculum** : Le PSDS prévoit d'améliorer la qualité de l'enseignement secondaire en révisant le Cadre National du Curriculum de l'ensemble du cycle scolaire (de la première à la douzième année) en « incluant des compétences de base telles que la pensée critique et la collaboration tout en favorisant l'utilisation des ressources numériques et interactives d'enseignement-apprentissage et l'intégration des compétences de la vie courante, des compétences non techniques et de l'éducation fondée sur les valeurs » (p. 49). Le nouveau programme d'études intégré de la première à la troisième année d'études intègre les « compétences non techniques ».
- **Évaluation** : La stratégie de l' « Education Review Office » (ERO) ou Bureau de la Révision de l'Éducation, consiste à sélectionner un sous-ensemble de 21CS pour les mesurer, en se basant sur la possibilité de les rendre opérationnelles. Le sous-ensemble initial comprend la pensée créative et critique, la résolution de problèmes, la communication et la collaboration. L'ERO a procédé à l'élaboration d'items et a piloté des items de résolution de problèmes et de pensée critique pour les intégrer dans l'Évaluation Nationale des Résultats des Élèves (« National Assessment of Student Achievement », NASA). La récente proposition de la NASA pour les mathématiques et les sciences de 5e année intègre les 21CS en tant que bloc. Selon ce cadre, la créativité, la pensée critique et la résolution de problèmes seront officiellement évaluées en 2021.

Le modèle d'alignement du Népal comprend donc six composantes principales : orientation et diffusion au niveau politique, développement de matériel, renforcement des capacités des enseignants, orientation régionale et locale, collaboration universitaire et intégration des 21CS dans l'évaluation nationale.

Orientation du curriculum : Zoom sur la Zambie



Victor Mkumba et Lazarous Kalirani Kays

Le mouvement vers l'intégration des 21CS dans le système éducatif zambien est en cours depuis un certain temps, comme en témoignent la législation, les documents de politique nationale et le cadre révisé du curriculum. Malgré ces réalisations, le mouvement est moins évident dans les évaluations au niveau national et au niveau des écoles et dans l'enseignement au niveau des classes. La stratégie immédiate de la Zambie consiste à produire les directives 21CS pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, accompagnées d'une orientation nationale et d'ateliers de « formation des formateurs » auxquels participeront des enseignants, des conférenciers et des responsables de l'éducation.

Le document du Ministère de l'Éducation de 1996, « Éduquer Notre Futur : Politique Nationale de l'Éducation » (« Educating our Future: National Policy on Education »), a reconnu les compétences de la vie courante comme une composante importante du programme scolaire : « L'école peut apporter une contribution notable en aidant les élèves à développer des compétences de vie qui les préparent à un comportement social positif et à faire face aux pressions négatives. Un ensemble essentiel de compétences de la vie courante pour la promotion de la santé et du bien-être des élèves comprend la prise de décision, la résolution de problèmes, la pensée créative, la pensée critique, la communication efficace, les relations interpersonnelles, la conscience de soi, la gestion du stress et de l'anxiété, la gestion des pressions, l'estime de soi et la confiance en soi » (p. 43). Le curriculum zambien (2013) identifie six compétences essentielles dont les apprenants ont besoin :

- Pensée critique et résolution de problèmes
- Créativité et innovation
- Entrepreneuriat
- Autogestion
- Communication
- Coopération.



Dans le même temps, la Zambie s'est engagée depuis 2005 dans la pratique de l'« étude de leçons » (renouvelée dans le cadre du projet de Renforcement des Compétences et Performances des Enseignants ou STEPS (« Strengthening Teachers' Performance and Skills ») (2011-15) et dans l'introduction pilote d'un curriculum en Sciences, Technologie, Ingénierie et Mathématiques (STEM). Ce dernier met l'accent sur les compétences scientifiques dans toutes les catégories d'acquisition, d'organisation, de créativité et de manipulation, et s'appuie donc sur des compétences similaires à celles qui sont au cœur du curriculum central. Ces initiatives ont permis d'améliorer la planification des cours par les enseignants et les résultats des élèves aux examens. Toutefois, la compréhension et la mise en œuvre de pédagogies centrées sur l'apprenant restent superficielles et, jusqu'à présent, il n'y a pas eu d'évaluation de l'acquisition des 21CS.

En 2013, le Ministère de l'Éducation Générale a publié le « Guide de mise en œuvre du programme d'enseignement » (« Teachers' Curriculum Implementation Guide »), pour permettre aux enseignants d'utiliser au mieux le curriculum révisé, qui a été entièrement mis en œuvre en 2017.

En particulier, bien que le guide comprenne les objectifs du curriculum visant à développer les valeurs, les attitudes et les compétences appropriées ainsi que l'expertise dans les différentes matières, il n'explique pas entièrement ces compétences ni la manière de les développer. Fin 2019, le ministre de l'éducation a fait valoir avec force et vigueur que des compétences telles que la résolution de problèmes, la créativité et la pensée critique doivent être au centre de l'enseignement. Les informations relatives à l'audit des programmes montrent comment certaines compétences sont intégrées dans les matières (Tableau 4). Les descriptions signalent clairement la pertinence et l'utilisation des 21CS, mais jusqu'à présent, le curriculum ne fournit pas de détails sur la nature des compétences croissantes et ne délimite pas les niveaux de performance.

Le Guide de Mise en œuvre du Programme d'Études des Enseignants fournit une description complète des théories et des stratégies d'apprentissage pour soutenir la pratique des enseignants, mais il ne donne pas au personnel enseignant de conseils plus pragmatiques sur la manière d'entretenir les 21CS. Après l'OAA, il est prévu de finaliser le guide, d'entreprendre une formation à grande échelle sur les 21CS et de poursuivre le développement des ressources d'évaluation avec le soutien du Conseil des Examens de la Zambie.

Tableau 4. Attentes concernant l'intégration des 21CS dans les programmes d'enseignement de mathématiques en Zambie

Résultats généraux	Compétences clé
<ul style="list-style-type: none"> Fournir à l'apprenant une capacité de réflexion et d'expression mathématique claires Développer les connaissances et les compétences mathématiques des apprenants Enrichir la compréhension des concepts mathématiques par les apprenants pour faciliter l'étude de la discipline Développer une appréciation des concepts mathématiques afin que l'apprenant puisse les appliquer à la résolution de problèmes dans la vie quotidienne. Permettre à l'apprenant de représenter, d'interpréter et d'utiliser des données sous différentes formes Inculquer aux apprenants le désir de développer des parcours professionnels différents 	<ul style="list-style-type: none"> Assimiler les concepts mathématiques nécessaires à la vie quotidienne, tels que l'environnement et d'autres disciplines connexes Penser de manière mathématique et précise dans les compétences de résolution de problèmes, et appliquer ces compétences pour formuler et résoudre des problèmes mathématiques et autres problèmes connexes Développer les compétences nécessaires pour appliquer les concepts et les compétences mathématiques dans d'autres disciplines. Produire un travail imaginatif et créatif à partir de concepts et d'idées mathématiques Développer des capacités et des idées tirées des mathématiques pour raisonner logiquement, communiquer mathématiquement et apprendre de manière autonome sans trop de supervision (autodiscipline) Développer des attitudes positives à l'égard des mathématiques et les utiliser dans d'autres matières telles que les sciences et la technologie Appliquer des outils mathématiques tels que les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage d'autres matières scolaires Utiliser les mathématiques pour le loisir et le plaisir Développer la compréhension de l'algèbre, de la géométrie, des mesures et des formes



Résumé des activités stratégiques

L'intégration des thèmes organisationnels et de fond est visible dans les plans nationaux présentés dans ce rapport. Le Tableau 5 résume uniquement les objectifs clé des plans nationaux. Certains de ces objectifs clés nécessitent des activités supplémentaires en aval.

Ces objectifs ont été définis comme suit :

- *La diffusion ciblée* fait référence aux activités de plaidoyer et d'éducation destinées principalement aux responsables des ministères de l'éducation. Ces activités démontrent la reconnaissance des besoins organisationnels de mise à l'échelle.
- *La collaboration structurelle* fait référence à l'intention de travailler avec des secteurs distincts au sein des ministères de l'éducation pour s'assurer que l'enseignement supérieur, les programmes d'études et les unités pédagogiques, par exemple, font partie de la stratégie d'intégration des 21CS.
- *L'alignement* est un concept étroitement lié à la collaboration structurelle, dans le cadre duquel certains pays expriment explicitement leur intention d'assurer la cohérence entre le curriculum et l'évaluation, ou entre le curriculum et la pédagogie au niveau du fond.
- *L'alignement avec les programmes existants* fait référence à l'identification par les pays de la cohérence entre les philosophies ou les activités des programmes actuels exécutés dans le pays et celles des 21CS.
- *L'évaluation formative et sommative* font toutes les deux référence à l'intention de continuer de développer et de tester des évaluations, y compris au niveau national.
- *Le développement pédagogique* implique l'intention de fournir un soutien et des lignes directrices aux enseignants pour leur pratique en classe, ce qui se distingue du soutien à la formation des enseignants dans l'utilisation des évaluations formatives ou sommatives.
- *Le développement du curriculum* fait référence à l'analyse et à l'audit des curricula pour identifier les possibilités d'inclusion et de renforcement des 21CS.

Tableau 5. Activités stratégiques identifiées comme des cibles clé dans les plans des pays

Cible clé	Cambodge	Congo	Gambie	Mongolie	Népal	Zambie
Diffusion ciblée	X	X			X	
Collaboration structurelle	X		X	X	X	
Alignement			X		X	
Alignement avec les programmes existants	X					X
Développement de l'évaluation formative	X	X		X		
Développement de l'évaluation sommative	X	X		X	X	X
Développement pédagogique			X	X	X	X
Développement du curriculum		X			X	



CONCLUSION

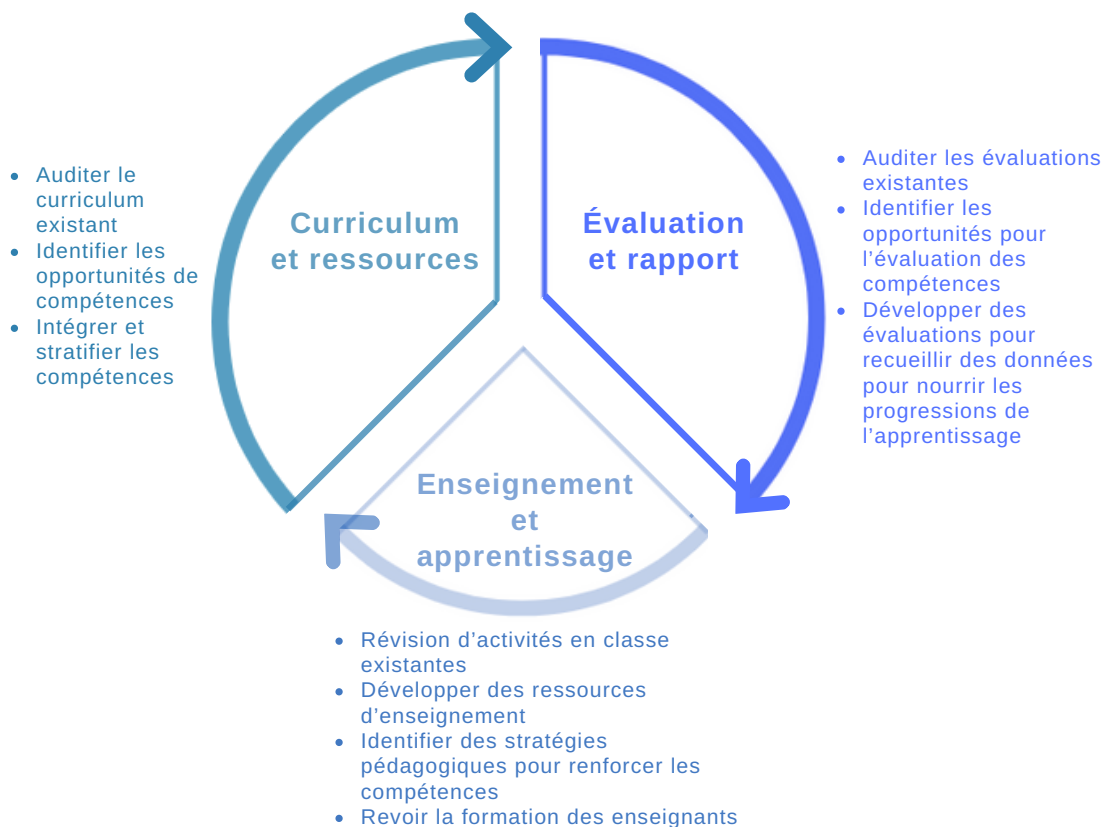
Pour en revenir au modèle séquentiel de Linn (Cooley & Linn 2014), que faut-il en termes de l'hypothétique projet de l'OAA appelé « Projet 2 – Apprentissage » ? Les trois questions pour le Projet 2 sont les suivantes : Quels sont les processus qui doivent se produire ? Quelle est la séquence des processus à entreprendre ? Qui sera impliqué ?

Il existe deux séries de processus, qui ne sont pas nécessairement distincts. Tout d'abord, il y a l'ensemble des processus au niveau politique – où de nombreuses questions de fond, ou techniques, jouent un rôle important dans la prise de décisions. Ces processus engagent donc non seulement les décideurs politiques, mais aussi les spécialistes de l'éducation. Au-delà de ces spécialistes, les sections de la planification, des finances et des services techniques doivent réfléchir à la manière de répondre au changement, de le piloter et de le financer. Pour cet ensemble de processus, le chevauchement dans la question de l'identification des principales parties prenantes devient saillant.

Les processus non techniques impliquent une articulation entre plusieurs départements ou unités au sein du système. Bien entendu, les structures du système éducatif et les responsabilités concomitantes varient d'un pays à l'autre.

Le deuxième ensemble de processus relève des éléments d'enseignement et d'apprentissage substantiels ou techniques, dont certains sont illustrés dans la Figure 6. Bien que les complexités posées par le premier ensemble de processus soient fondamentales dans la mesure où elles font face à des défis de philosophie, d'engagement et de diffusion, c'est le deuxième ensemble de processus qui est intéressant en termes de fonctionnement et d'interaction des trois mécanismes de prestation de l'éducation (curriculum, pédagogie et évaluation). Diverses réponses à cette interaction nécessaire sont illustrées par les perspectives des six pays, exposées plus haut, et démontrent l'impossibilité d'approuver un seul modèle pour le Projet 2.

Figure 6. Activités dans les trois composantes de la prestation de l'éducation



Source: Adapté de Scoular & Care, 2019.



La hiérarchisation des différentes stratégies post-OAA par les pays participants met en évidence les questions liées à l'interdépendance des activités au sein des trois mécanismes de prestation de l'éducation que sont (a) le curriculum et les ressources, (b) l'évaluation et les rapports, et (c) l'enseignement et l'apprentissage. La séquence de déploiement de ces trois séries d'activités reste non résolue au niveau du modèle, bien que les plans des pays comprennent des hypothèses de séquençage. Même si, dans l'idéal, des efforts concurrents devraient être entrepris, le statut différentiel des efforts de réforme dans les trois domaines au sein des pays, et l'existence de programmes spécifiques et de philosophies concomitantes, affectent ces possibilités.

Pour les processus techniques, bien qu'il puisse y avoir une séquence logique orientée vers la recherche ou la technique, les réalités des différents stades et statuts des systèmes éducatifs sont telles que la séquence variera. L'unique absolu est l'établissement des domaines d'apprentissage (c'est-à-dire l'identification des compétences d'intérêt, leur définition et leur description). Cette étape devrait raisonnablement inclure le développement des attentes en matière de performances aux différents stades de l'éducation – l'étape (de recherche) qui fait notamment défaut dans de nombreuses applications actuelles. L'idéal serait que cette séquence commence par l'établissement d'objectifs d'apprentissage dans le cadre du curriculum. Cela conduirait naturellement à l'identification de pédagogies alignées, y compris les stratégies pédagogiques associées à l'évaluation formative. Et pour garantir des approches cohérentes, les évaluations sommatives, si elles étaient mises au point, refléteraient les modes d'apprentissage rendus explicites par les stratégies pédagogiques.

Si l'OAA est considéré comme un simple exercice de développement des évaluations des 21CS, le processus de mise à l'échelle est relativement simple : développer les mesures, en faire l'essai pilote et les tester, puis reproduire l'essai pour toucher davantage de personnes, d'écoles et de districts, jusqu'au niveau national – une approche multiplicative.

Toutefois, étant donné l'objectif de levier de l'OAA, la tâche consiste à aller au-delà de l'évaluation, à intégrer le traditionnel et le nouveau, et à agir dans tous les secteurs et mécanismes de prestation. Il y a des choix organisationnels et des décisions à prendre.

Simmons, Fajans et Ghiron (2006) résument les options organisationnelles dans la mise à l'échelle, tels que l'utilisation de :

- *Stratégies additives contre stratégies multiplicatives* : Les 21CS exigent clairement une approche multiplicative.
- *Approches centralisées face à des approches décentralisées, ascendantes* : L'OAA a adopté une approche ascendante en ce qui concerne le travail technique, mais pour tirer parti de l'évaluation, la prochaine étape de l'intégration des 21CS nécessite une action centralisée qui rassemble les sections complémentaires d'un ministère de l'éducation.
- *Des stratégies souples et adaptatives au lieu d'un ensemble standard* : Reflétant la nature même des 21CS et les conditions variables des sections complémentaires, l'intégration doit être souple et adaptative pour assurer une propriété et une responsabilité partagées.
- *Mise en œuvre progressive plutôt que rapide* : Les changements de pratique qui seraient associés à l'intégration des 21CS sont profonds et nécessitent des recherches, une planification et un renforcement des capacités dans tous les secteurs.
- *Les approches participatives par opposition aux approches dominées par la gestion* : Toujours en raison de la nature même des 21CS, il est possible d'imposer des changements dans le curriculum et de nouvelles formes d'évaluation, mais il est extrêmement difficile d'imposer des changements dans les pratiques de classe ; les enseignants doivent s'appropriier le changement et développer leurs capacités dans des environnements favorables.



Les plans nationaux illustrent de multiples voies et priorités, reflétant leur perception des besoins, des capacités et des aspirations. Les équipes nationales comprennent la nature innovante de leurs efforts et le fait qu'il n'y a pas de cheminement établi pour passer de l'idée au résultat. Plutôt que de chercher des voies de mise à l'échelle, basées sur des exemples de pays qui ont pu aller plus loin, les équipes nationales sont dans la position enviable de savoir quelles sont les différentes parties de l'intégration des 21CS. Le défi consiste à rassembler ces différentes parties.

Glaser et al. (1983) identifient les conditions facilitant la mise en œuvre de l'innovation, y compris :

- La perception de la nécessité de l'innovation de la part de l'organisation de l'« utilisateur » ;
- La capacité de mise en œuvre au sein de l'organisation ;
- La rapidité et la préparation ; et
- Un leadership et un plaidoyer efficaces.

Ces conditions ont joué de diverses manières dans les pays de l'OAA. Ils se sont lancés dans ce travail parce qu'ils ont perçu la nécessité d'agir sur les aspirations des 21CS exprimées par leurs pays et par de nombreux autres dans le monde (Care & Kim, 2018). Avec chaque pays prenant en considération ses propres besoins et priorités, les équipes de l'OAA ont un programme clair au niveau technique et savent quelles capacités techniques doivent être mises à contribution – car ils les ont mises au jour. La rapidité et la préparation sont plus compliquées : Le niveau de « préparation » varie selon les différentes sections d'un système éducatif et est fortement influencé par les facteurs systémiques et culturels décrits dans ce rapport. De même, la question du leadership est délicate : la manière de gérer la « propriété » (Coburn, 2003) et les défis de plaidoyer afin d'aller de l'avant restent en question, même s'ils varieront clairement d'un pays à l'autre en raison des différentes structures organisationnelles et décisionnelles. Comme pour la sélection des voies et des priorités, il y aura des variations dans la manière et le moment de procéder – en tenant compte de la politique, de la gouvernance, des questions socio-économiques, et des situations de santé et de crise.



BIBLIOGRAPHIE

- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcomes)*. New York: Academic Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objective: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green.
- Cagasan, L., Care, E., Robertson, P., & Luo, R. (2020). Developing a formative assessment protocol to examine formative assessment practices in the Philippines. *Educational Assessment*, 1-17.
- Care, E. (2019). Working towards a common framework for assessing 21st-century skills. In Benavot, A., Bernard, J. Chabbott, C., Russell, G., Sinclair, M., Smart, A., & Williams, J. H. (Eds). *NISSEM Global Briefs: Education for the Social, the Sustainable and the Emotional*. <https://www.nissem.org/globalbriefs>.
- Care, E., & Beswick, B. (2016). Comparison and countries. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (Vol. 2, pp. 928-945). London: Sage.
- Care, E., & Kim, H. (2018). The explicit nature of educational goals for the 21st century. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.) *Innovation and Accountability in Teacher Education: Setting Directions for New Cultures in Teacher Education*. Springer.
- Care, E., & Kim, H. (2020). *Optimizing Assessment for All: Framework for Understanding Project Goals and Scope*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Care, E., Kim, H., & Sahin, A. G. (2020). *Optimizing Assessment for All: Developing 21st Century Skills Embedded Curriculum Tasks*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Care, E., Vista, A., & Kim, H. (2019). *Assessment of Transversal Competencies: Potential of Resources in the Asian Region*. Bangkok and Paris: UNESCO.
- Care, E., Vista, A., & Kim, H. (2020). *Optimizing Assessment for All: Focus on Asia*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.
- Cooley, L., & Linn, J. F. (2014). I. Washington DC: Results for Development Institute.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Masiello, T., & McInerney, M. (2006). Scaling up early childhood intervention literacy learning practices. *Center for Early Literacy Learning (CELL) Papers*, 1(2), 1-10.
- Edgar, D. W. (2012). Learning theories and historical events affecting instructional design in education: Recitation literacy toward extraction literacy practices. *SAGE Open*, 2(4).
- Glaser, E. M., Abelson, H. H., & Garrison, K. N. (1983). *Putting knowledge to use: facilitating the diffusion of knowledge and the implementation of planned change*. San Francisco, CA, Jossey Bass Inc.



- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.) (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Harsheim, A. O. (2016). *The Policy Practice of Life Skills Education in Cambodia* (Master's thesis, University of Oslo, Norway). Retrieved from <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52392>
- Hartmann, A., & Linn, J. F. (2008). *Scaling up: A Framework and Lessons for Development Effectiveness from Literature and Practice*. Wolfensohn Center for Development Working Paper, (5).
- Kim, H., & Care, E. (2020). *Optimizing Assessment for All: Classroom-based Assessments of 21st century Skills in the Democratic Republic of Congo, The Gambia, and Zambia*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Kim, H., Care, E., & Vista, A. (2020). *Assessing 21st Century Skills: A Snapshot from sub-Saharan Africa*. Dakar and Paris: UNESCO.
- MoEST (2016). *School Sector Development Plan, Nepal, 2016–2023*. Kathmandu: Ministry of Education, Government of Nepal.
- MoEYS (2015). *Curriculum Framework of General Education and Technical Education*. Phnom Penh: Department of Curriculum Development, Government of Cambodia.
- MoEYS (2011). *Curriculum for Local Life Skill for Primary School* (unofficial translation). Phnom Penh: Department of Curriculum Development, Government of Cambodia.
- Nieveen, N., & Plomp, T. (2018). Curricular and implementation challenges in introducing 21st century skills education. In E. Care, P. Griffin & M. Wilson (Eds.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications*. Cham: Springer.
- Perlman Robinson, J., & Curtiss, M. (2018). *Millions Learning Real-time Scaling Labs: Designing an adaptive learning process to support large-scale change in education*. Washington, DC.: Brookings Institution.
- Scoular, C., & Care, E. (2019). *Analysis of 21st Century Skills Integration in Philippines K to 12 Program: UNICEF Philippines*. Melbourne, Australia: ACER.
- Simmons, R., Fajans, P., & Ghiron, L. (Eds.) (2006). *Scaling up health service delivery: from pilot innovations to policies and programmes*. World Health Organization.
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2013). From research to practice in early childhood intervention: A translational framework and approach. *Evidence-Based Practices*, 173-196.
- UNESCO (2015). *Transversal competencies in education policy and practice (Part 1): Regional synthesis report*. Paris and Bangkok: Education Research Institutes Network (ERI-Net), UNESCO.
- UNESCO (2016). *Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in the Asia Pacific Region*. Authors: Esther Care and Rebekah Luo. Bangkok and Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018). *The Culture of Testing: Sociocultural Impacts on Learning in Asia and the Pacific*. Bangkok: UNESCO.
- Uvin, P. (1995). Fighting hunger at the grassroots: Paths to scaling up. *World Development*, 23(6), 927-939.
- Zuzovsky, R. (2013). What works where? The relationship between instructional variables and schools' mean scores in mathematics and science in low-, medium-, and high-achieving countries. *Large-scale Assessments in Education*, 1(2), 1-19.